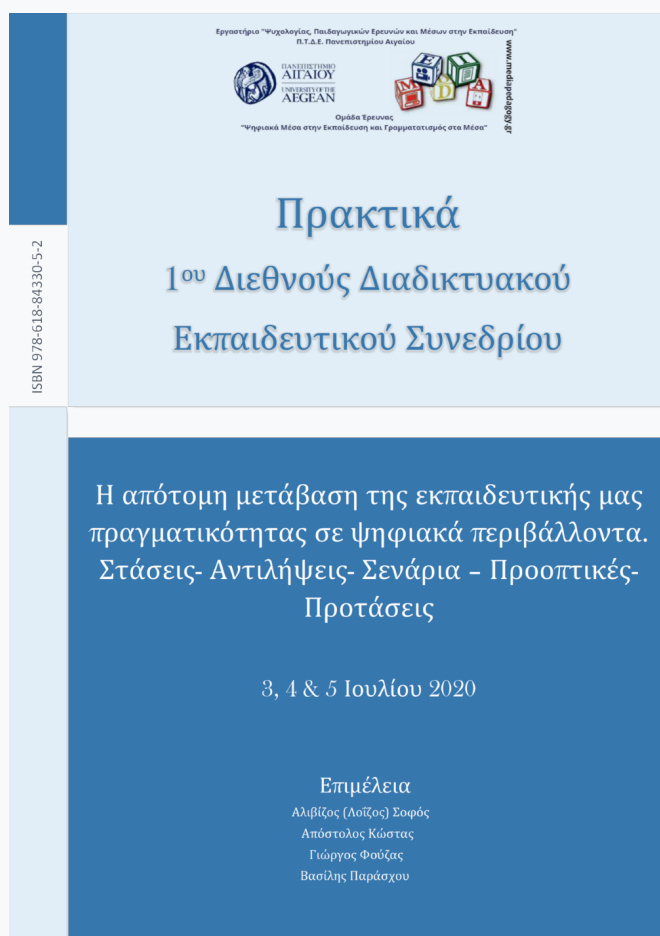


1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες

Αρ. 1 (2021)

Τόμος Πρακτικών 1ο Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο "Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις



Εκπαίδευση υπό έκτακτες συνθήκες ή εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό και προοπτικές για το μέλλον

Αλιβίζος (Λοίζος) Σοφός

doi: [10.12681/online-edu.3209](https://doi.org/10.12681/online-edu.3209)

Εκπαίδευση υπό έκτακτες συνθήκες ή εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό και προοπτικές για το μέλλον

Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός
lsfos@aegean.gr
Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Το άρθρο επικεντρώνεται στις επίκαιρες εξελίξεις που βιώνουμε όλοι μας λόγω της πανδημίας από τον Κοροναϊό, εστιάζοντας στα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Το άρθρο έχει εισαγωγικό χαρακτήρα και επιχειρεί να «προβληματίσει» σε μερικά από τα σημαντικότερα ζητήματα που διαμορφώνονται από τη νέα πραγματικότητα στην εκπαίδευση. Από την αναλυτική παρουσίαση των ζητημάτων αυτών αναδεικνύεται η θετική προσέγγιση για την προώθηση της ψηφιακής μάθησης στην εκπαίδευση, σημειώνοντας παράλληλα τον κίνδυνο της εργαλειακής ή ξύλινης τεχνολογική ένταξης των ψηφιακών μέσων, όπως διαφάνηκε τους πρώτους μήνες της πανδημίας.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή μάθηση, τηλεεκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ψηφιακός μετασχηματισμός

Εισαγωγή

Οι συνέπειες της πανδημίας έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, αν λάβουμε υπόψη μάλιστα, ότι την τελευταία δεκαετία η ελληνική κοινωνία βίωσε ένα πρωτόγνωρο και επίπονο πλαίσιο «δημοσιονομικής σύγκλισης», στο πλαίσιο της οποίας «καθιερώθηκαν» γενικότερα νέες ιδεολογίες και πρακτικές (π.χ. αμφισβήτηση παγιωμένων θέσεων, αναγκαιότητα λιτότητας, μείωση εισοδημάτων καθιέρωση του ηλεκτρονικού χρήματος), που απείχαν από την μέχρι τότε γνωστή «πραγματικότητα» του ορατού χρήματος, αλλά και στην εκπαίδευση ειδικότερα (π.χ. συγχώνευση σχολικών μονάδων, έλλειψη διορισμών στην εκπαίδευση περίπου για 10 χρόνια, ελλιπή επιμόρφωση). Και ενώ δεν υπήρξε ουσιαστικός χρόνος να «συνέλθει» κανείς, λίγους μόνο μήνες, μετά τη επίσημη έξοδο της χώρας από τα μνημόνια, βρισκόμαστε όλοι αντιμέτωποι με μια νέα επίπονη πραγματικότητα.

Η διαφορά μεταξύ των δύο «βίαιων» πραγματικοτήτων που έχουν επιβληθεί (καθώς δεν υπάρχει ακόμα ανάκαμψη των συνεπειών π.χ. ανάκτηση εισοδημάτων), έγκειται στο ότι η δημοσιονομική κρίση είχε περιφερειακή ισχύ και η «επίλυση» της επηρέασε έμμεσα με αργό ρυθμό τα κοινωνικά υποσυστήματα (οικογένεια, υγεία, εκπαίδευση, δικαιοσύνη), ενώ η πανδημία του κοροναϊού, είναι παγκόσμια και επηρεάζει άμεσα τα υποσυστήματα, όπως οικονομία (παύση του εμπορείου), υγεία (χιλιάδες θάνατοι), εκπαίδευση (κλείσιμο του σχολείου στην παραδοσιακή του μορφή) κ.α. Επιπλέον, η πανδημία αναδεικνύει με τον πιο αναγνώσιμο τρόπο τα κενά σε υποδομές, ιδιαίτερα λόγω της πρότερης «δημοσιονομικής σύγκλισης», τις πολιτικές αποφάσεις που δεν προσανατολίζονται στην κοινωνική ανάπτυξη (ασφαλιστικό, έλλειψη ουσιαστική πολιτικής στη μετανάστευση, το προσφυγικό ζήτημα και την κοινωνική ένταξη για πολλές δεκαετίες), τις ελλειμματικές εκπαιδευτικές πολιτικές, ιδιαίτερα σε θέματα εκπαίδευσης και νέων τεχνολογιών και ψηφιακών μέσων.

Αναδεικνύεται όλο και περισσότερο ο σημαντικός ρόλος της ΨΗΦΙΑΚΟΤΗΤΑΣ (Digitalisierung), που παίρνει διάφορες μορφές πρακτικών σε επιμέρους κοινωνικά υποσυστήματα. Ενδιαφέρον έχουν επίσης και οι διευρυμένες ορολογίες που συχνά χρησιμοποιούνται, μη μπορώντας να αποδώσουν ακριβές νόημα και που μπορεί να είναι και αντιθετικές μεταξύ τους, καθώς αναμειγνύουν αναλογικές, ηλεκτρονικές ή και ψηφιακές ιδιότητες, π.χ. ηλεκτρονικό χρήμα για διαδικτυακές συναλλαγές, άυλη συνταγογράφηση στο χώρο της υγείας, το smartbook, ο έξυπνος πίνακας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο χώρο της εκπαίδευσης, ο εκκλησιασμός από το σπίτι (εδώ γίνεται ταυτόχρονα αναφορά στην τηλεόραση και στο διαδίκτυο), το έξυπνο κομπουσκόινη σε συνδυασμό με το smartphone, το ηλεκτρονικό κατάστημα για αγορές, το ηλεκτρονικό βιβλίο, κ.α.).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο πλαίσιο της πανδημίας με τη συνολική αύξηση των ψηφιακών δυνατοτήτων βιώνουμε μια νέα Τηλε-Καθημερινότητα που εμπεριέχει ταυτόχρονα περισσότερες κατηγορίες καθημερινής πραγματικότητας, ελλείπει μάλιστα καθιερωμένων διαχωριστικών, όπως μας είναι γνωστές στον αναλογικό κόσμο, όπως η εργασία, η ψυχαγωγία, η εκπαίδευση, η δημιουργία κ.α. Αυτή η νέα πραγματικότητα που «επιβλήθηκε» λόγω Κοροναϊού έχει προκαλέσει κατανοητές «βιασμένες/επισηπείσεις» σε επίπεδο πολιτικών αποφάσεων οι οποίες με τη σειρά τους έχουν μεταφερθεί και σε επαγγελματίες του χώρου. Στον εκπαιδευτικό χώρο για παράδειγμα, οι «πείσμένες» αποφάσεις για την έναρξη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχολεία και πανεπιστήμια, που παρέχουν σίγουρα μεγάλες ευκαιρίες για εκπαιδευτική ανανέωση και καινοτομία, «καταβάλλουν» τους εκπαιδευτικούς, αφού τους πιέζουν και τους φέρνουν αντιμέτωπους με ποικίλα ζητήματα όπως, με την ίδια τη διαδικασία αλλαγής του τρόπου εργασίας, με ζητήματα εξοπλισμού, με τεχνολογικά προβλήματα, με το υπάρχον ψηφιακό χάσμα, με θεσμικά ζητήματα κ.α..

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο άρθρο αυτό επικεντρώνεται σε θέματα εκπαίδευσης, όπως αυτά προκύπτουν και διαμορφώνονται από τις αρχές του Μαρτίου και πιο συγκεκριμένα με την, ορθή κατά τα άλλα, απόφαση να κλείσουν σχολεία και πανεπιστήμια σε συνδυασμό με την απόφαση του υπουργείου να εφαρμοστεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τις τελευταίες τρεις εβδομάδες διαβάζουμε στον τύπο ποικίλα δημοσιεύματα που αναφέρονται στην εφαρμογή του «μαθαίνουμε στο σπίτι». Το περιεχόμενό τους και η επιχειρηματολογία τους διαφέρει: α) τα δημοσιεύματα από το υπουργείο παιδείας αναφέρονται σε οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, συνήθως με την μορφή προτεινόμενων προτάσεων, ανακοινώνουν εξοπλισμό υποδομής (server), προβάλλουν επικοινωνιακά ως σημαντικό επίτευγμα την εγγραφή μεγάλου αριθμού, β) οι συνδικαλιστικές ομοσπονδίες σχολιάζουν κριτικά τις επιτακτικές επιλογές του υπουργείου και την ελλιπή στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τονίζοντας τη διαχρονική απραξία από την πλευρά της πολιτείας, γ) επιστήμονες του χώρου επισημαίνουν τις ευκαιρίες, αλλά σόναμμα και την εργαλειοποίηση που γίνεται επικοινωνιακά στο δημόσιο χώρο. Ταυτόχρονα παρατηρούμε την ελκρινή και φιλότιμη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν, έτσι ώστε τα μαθήματα να συνεχίσουν χάριν των μαθητών, κάτω από την πίεση που διαισθάνονται είτε από τη διοίκηση είτε από τους γονείς, αλλά σόναμμα και τα πραγματικά εμπόδια που συναντούν (έλλειψη φορητών υπολογιστών, διαδικτυακών γραμμών, εξοπλισμού, γνώσης χειρισμού κ.α.), στα οποία καλούνται με επίμονο τρόπο να βρουν λύσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω εστιάζω στο βασικό ερώτημα: τι σημαίνει η προαναγγελθείσα απόφαση για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πώς επηρεάζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα; Το ερώτημα αυτό

σηματοδοτεί ταυτόχρονα την κριτική, όχι αρνητική, θεώρηση της απόφασης αυτής και την αποστασιοποίηση από την εργαλειώδη εφαρμογή στη διδασκαλία. Η ανάπτυξη του θέματος πραγματοποιείται με τη διατύπωση ζητημάτων που σχετίζονται με επίπεδα ανάλυσης, όπως το μακροκοινωνικό, το μεσοκοινωνικό, το μικροκοινωνικό και το ενδοατομικό.

Εισαγωγικά σημειώνω ότι η αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική μεθόδευση στην εκπαίδευση που μπορεί να συνεισφέρει θετικά. Η επιστημονική κοινότητα των ειδικών τόσο μέσα από έρευνες, από πιλοτικές παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές εισηγείται εδώ και δεκαετίες θετικά για την εφαρμογή της προς το υπουργείο παιδείας. Ας μου επιτραπεί σε αυτό το σημείο η προκλητική και παράλληλα ειρωνική διατύπωση, ότι μη σχετικοί με το θέμα επιστήμονες συνεισφεραν λόγω της μετάδοσης του Κοροναϊού στην Ελλάδα, για να εφαρμοστεί επιτέλους η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που για δεκαετίες δε λαμβάνονται υπόψη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ζητήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Η έννοια της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας εστιάζει στην αξιοποίηση ψηφιακών μορφών εκπαίδευσης, συνήθως από απόσταση, που πραγματοποιούνται λόγω έκτακτων συνθηκών, ως προσωρινή και αναγκαία διευθέτηση και όχι ως προσηκόντως νέας μεθόδου διδασκαλίας μέσα στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδας. Η πρακτική αυτή εφαρμόζεται διεθνώς. Η σημαντική διαφορά με την ελληνική πραγματικότητα έγκειται στο γεγονός, ότι οι περισσότερες χώρες έχουν δημιουργήσει ένα πλαίσιο πρόνοιας και πολιτικής (π.χ. e-Learning Days, πλαίσιο πολιτικής εφαρμογής, επιμόρφωση εκπαιδευτικών κ.α.) προκειμένου να είναι προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες για ένα τέτοιο ενδεχόμενο (Bozkurt & Sharma, 2020). Αλλά ας εξετάσουμε συνοπτικά μερικά από τα σημαντικότερα ζητήματα που διαμορφώνονται από τη νέα πραγματικότητα στην εκπαίδευση με την μορφή του «επείγοντος» στη δική μας πραγματικότητα.

1. Το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των μέσων στην εκπαίδευση: Η τεχνολογία και τα Μέσα (κλασικά ή νέα), σύμφωνα με τον W. Dilthey (1833-1911), νοούνται ως οι πολιτισμικές αντικειμενοποιήσεις («αντικείμενα»), οι οποίες επινοήθηκαν, εφευρέθηκαν ή κατασκευάστηκαν από μεμονωμένα άτομα ή ομάδες («υποκείμενα») (Kron & Σοφός, 2007). Η αξιοποίησή τους στο πλαίσιο της επικοινωνίας γίνεται αντιληπτή ως ανθρωπολογικό-πραγματιστικό γεγονός που βασίζεται στη σχέση του ανθρώπου με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δρα και παράγει εργασία, χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνολογίες και Μέσα (Baacke, 1977). Στα πολιτισμικά τεχνουργήματα (artefacts) εντάσσονται γλωσσικές εκφάνσεις με τη μορφή διαφόρων κειμενικών ειδών, ραδιοφωνικές παραγωγές, εικόνες και κάθε είδους μιντιακά περιεχόμενα, όπως κινηματογράφος, τηλεόραση, βίντεο, Η/Υ, διαδίκτυο. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν υπό έκτακτες περιστάσεις τα νέα ψηφιακά μέσα της εποχής, διαδικτυακές τηλεδιασκέψεις και πλατφόρμες, χωρίς να έχει προηγηθεί ουσιαστική προετοιμασία και κατάλληλη υποδομή, ενώ υπάρχει μερική ενημέρωση αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής μάθησης στο πλαίσιο της ουσιαστικής αξιοποίησής της στην εκπαίδευση. Πέρα από αυτό, η «ξαφνική έως εσπευσμένη» εφαρμογή της μάθησης στο σπίτι, θυμίζει έντονα τις ξένες, μέχρι τότε και «αυθόρμητες» κοινωνικές πρακτικές

που εμφανίστηκαν στην Φλωρεντία το 1348 στο πλαίσιο της πανώλης, που παρουσιάζονται στο Δεκαήμερον από τον Βοκάκιο μέσα από 100 πικάντικες ιστορίες 10 νέων και λειτουργούν ως ένα είδος κοινωνικής συνταγογράφησης ή αφηγηματικής μεθόδου προφύλαξης. Αντίστοιχες κοινωνικές πρακτικές έχουμε σήμερα μέσα από διαδικτυακά φόρουμ και ομάδες που στέλνουν ενημερώσεις, μηνύματα κ.α. Παράλληλα με τις κοινωνικές πρακτικές, υπάρχουν και θεσμικές π.χ. η προσπάθεια «μαθαίνουμε στο σπίτι» η οποία, αν και ξένη έως τώρα στο υπάρχον κοινωνικο-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει στόχο να ρυθμίσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα επαναφέροντας την κανονικότητα.

2. Το εκπαιδευτικό σοκ: Διαχρονικά η εκπαίδευση παρέχεται στο φυσικό χώρο του σχολείου, ο οποίος είναι κατάλληλα διαμορφωμένος (Σοφός, 2016). Το περιβάλλον μάθησης του σχολείου, δηλαδή «μέρος συνάντησης, επικοινωνίας και συνεργασίας» (Heidegger, 1958) συνδέεται με δύο βασικές κατηγορίες: α) την έννοια του παιδαγωγικού πεδίου και β) της παιδαγωγικής κατάστασης. Το πρώτο που μας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούμε τον όρο «περιβάλλον μάθησης», είναι ο μετρικός χώρος, η τάξη του σχολείου, η αίθουσα διδασκαλίας του πανεπιστημίου, η αίθουσα σεμιναρίων, το εργαστήριο, το αμφιθέατρο, η εκπαιδευτική εκδρομή κ.ά. Η παιδαγωγική κατάσταση διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του διδακτικού μετασχηματισμού. Σήμερα, εντός 2-3 εβδομάδων ο/η εκπαιδευτικός καλείται να «ενεργήσει» σε έναν ψηφιακό χώρο, ως νέο περιβάλλον μάθησης. Αναφορικά με τον χώρο αυτό, η αποπλαισίωσή του δημιουργεί μια διαφοροποιημένη έκφραση και παίρνει τη μορφή του άυλου ψηφιακού περιβάλλοντος, κατ' αναλογία με τα άυλα προϊόντα της μετανεωτερικότητας (Kron & Σοφός, 2007). Αν εστιάσουμε στα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, ερχόμαστε αντιμέτωποι με μία εντελώς διαφορετική πραγματικότητα. Οι ιδιότητες που προαναφέρθηκαν μετριάζονται ή ακόμα εξαφανίζονται. Ο κύριος σκοπός των πραγματικών χώρων μάθησης, δηλαδή η σύναξη του εκπαιδευτικού και των διδασκομένων, αποβαίνει άνευ σημασίας. Εδώ, ο χρόνος και ο τόπος δεν είναι καθορισμένα (Kron & Sofos, 2003). Ο χώρος δεν είναι κλειστός ούτε προστατευμένος. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται λοιπόν να κάνουν τρία πράγματα: α) να κατανοήσουν τον ψηφιακό χώρο, β) να εντάξουν λειτουργικά την τεχνολογία και γ) να οργανώσουν τη διδασκαλία τους σε νέα βάση. Το εγχείρημα αυτό γίνεται πιεστικό αν συνυπολογίσουμε τις κατευθυντήριες του υπουργείου και τη δημόσια λογοδοσία στην οποία είναι εκτεθειμένοι οι εκπαιδευτικοί.

Αυτό γίνεται ακόμα πιο δύσκολο, αν λάβουμε υπόψη το μέσα από έρευνες καταγεγραμμένο γεγονός, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να «μεταδώσουν γνώσεις» χρησιμοποιώντας τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση αναπαράγοντας μοντέλα που οι ίδιοι τα βίωσαν ως μαθητές (Βρατσάλης, 2005). Εφαρμόζοντας μια τέτοια πρακτική οι εκπαιδευτικοί προφανώς θα τη διατηρήσουν και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παράλληλα γνωρίζουμε ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στη διδακτική πράξη. Πώς θα εφαρμόσει τη διαφοροποίηση αυτή ο εκπαιδευτικός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Ο διδακτικός μετασχηματισμός των γνωστικών αντικειμένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κρίνεται από σημαντικός ως απαραίτητος για να επιτευχθεί η οικειοποίηση της γνώσης από τους μαθητές. Πώς ο εκπαιδευτικός θα ανταπεξέλθει σε αυτά τα ζητήματα, αφού δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση; Δεν τα εφαρμόζει στη δια ζώσης διδασκαλία και τώρα καλείται να τα εφαρμόσει (καθώς είναι επιβεβλημένο) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

3. Η σχέση ψηφιακών Μέσων, κοινωνίας και εκπαίδευσης: Από την σκοπιά μιας κοινωνιολογικής κοινωνικο-ιστορικής αναδρομής γίνεται εμφανές ότι η ένταξη των ψηφιακών Μέσων εναρμονίζεται με μοντέλα οργάνωσης της κοινωνίας (1. με απλή δόμηση, 2. αναπτυγμένες κοινωνίες, 3. κοινωνίες με μεγάλη κοινωνική διαφοροποίηση των δομών τους, 4. μεταμοντέρνες κοινωνίες), ενώ η "εναρμονισμένη" επιλογή τους είναι λειτουργική και το μιντιακό περιβάλλον που καθιερώνεται διαμορφώνει ένα νέο μιντιακό οικοσύστημα για την εκπαίδευση. Η διδακτική σχέση, που καλλιεργείται μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και εξαρτάται από τέσσερις παράγοντες: α) τον τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας, β) τη σχέση που αναπτύσσεται (δυσιαδική σχέση, διδακτικό τετράγωνο), γ) την εγκαθίδρυση νέων μέσων και τεχνολογικών τεχνουργημάτων και δ) την απορρέουσα αντίληψη για τον τρόπο αξιοποίησης των Μέσων και των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σοφός, 2017). Από τη σκοπιά των επιστημών της Παιδαγωγικής, ενδιαφέρον παρουσιάζει το ακόλουθο κεντρικό ερώτημα: Πότε η ένταξη των ψηφιακών Μέσων συνεισφέρει στη μάθηση; Το ερώτημα αυτό πηγάζει από τη θέση ότι τα Μέσα (κλασικά και ψηφιακά) εναρμονίζονται με μοντέλα οργάνωσης της κοινωνίας, ενώ η "εναρμονισμένη" επιλογή τους είναι λειτουργική ως προς τη λογική και τη φιλοσοφία της κοινωνίας, της οικονομίας και της εκπαίδευσης (Σοφός, 2018). Από την άλλη μεριά, το μιντιακό περιβάλλον που καθιερώνεται, διαμορφώνει ένα νέο μιντιακό οικοσύστημα, που συχνά μένει ασύνδετο με την πρακτικοβιωματική καθημερινότητα των μαθητών (Κουζέλης, 2005). Ο αντιθετικός τρόπος ένταξης των ψηφιακών Μέσων δρομολογεί εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης και θέτει ανοικτά ζητήματα που άπτονται της μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ παραμένουν ασύνδετες ή απουσιάζουν πλήρως και άλλες βασικές λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η ουσιαστική επικοινωνία και η διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, διαδικασίες αγωγής για τη διαμόρφωση ταυτοτήτων και κοινωνικοποίησης στην ομάδα των συνομιλικών κ.α.

4. Η μέχρι τώρα προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος: Μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ τριών προσανατολισμών: α) διδασκαλία της τεχνολογίας, β) διδασκαλία μέσω τεχνολογίας και γ) μάθηση με την τεχνολογία. Η βασική κατεύθυνση που ισχύει μέχρι και σήμερα είναι η πρώτη. Αυτό ισχύει, αν και κάπως σε μικρότερο βαθμό, και για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς διδάσκεται κυρίως ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο από ειδικότητες. Η δεύτερη διευκολυνόταν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το ΔΕΠΠΣ του 2003 σε μικρό βαθμό. Σε αυτήν την περίπτωση κάθε εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα εντός της τάξης συγχρονικά, εκτός από αυτήν ασύγχρονα ή με μεικτό τρόπο, με στόχο να βελτιστοποιήσει κυρίως τη διδασκαλία του και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η τρίτη προσέγγιση έχει σημείο αναφοράς τη μάθηση, όπως αυτή μπορεί να διαμορφωθεί μέσα από τις δυνατότητες που έχουν λόγω της τεχνολογικής αρχιτεκτονικής τους τα ψηφιακά μέσα. Εδώ διαμορφώνεται ένα δυναμικό σύστημα, στο οποίο τα ψηφιακά Μέσα γίνονται αντιληπτά ως στοιχεία που αναβαθμίζουν ποιοτικά τη διαδικασία της μάθησης. Με τη βοήθειά τους, επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ εσωτερικών και ξένων περιβαλλόντων του συστήματος, μια διαδικασία που είναι απαραίτητη για την επιτυχή ανάπτυξη του ίδιου του συστήματος. Αυτό ισχύει επίσης για το σχολείο και τη διδασκαλία. Αξιοσημείωτη είναι εδώ η ικανότητα των συστημάτων να επεξεργάζονται με τέτοιο τρόπο τις πληροφορίες, ώστε μέσα από αυτό να μπορούν να δημιουργηθούν νέες λειτουργίες για αυτά (αυτοποιητική ικανότητα). Για τη διδασκαλία αυτό σημαίνει ότι τα Μέσα, παράλληλα με την

διαφοροποιημένη λειτουργία τους, παρέχουν επίσης στους χρήστες τους τις προϋποθέσεις για το νέο τρόπο οργάνωσης της δομής της διδασκαλίας και κυρίως της μάθησης. Παράλληλα, η πρόοδος και η σταθερότητα της διδασκαλίας δεν επιβάλλεται κανονιστικά από έξω, αλλά παράγεται και εξασφαλίζεται μέσω της επικοινωνίας στο εσωτερικό των μαθητών. Μέσω των δραστηριοτήτων των μαθητών, ως πλαίσιο εργασίας και ουσιαστικής γνωστικής εμπλοκής, η διδασκαλία δημιουργεί σύγχυση με την έννοια των θετικών ερεθισμάτων και αποσταθεροποιήσεων, κάτι που χαρακτηρίζει ένα λειτουργικό σύστημα που επιχειρεί και οργανώνεται δυναμικά. Σε τέτοια συστήματα είναι δυνατό να γίνει αναζήτηση και επίτευξη νέων λύσεων, οι οποίες μπορούν να συνδεθούν με τις νέες λειτουργίες των συστημάτων. Σε αυτές τις συνδυαστικές θέσεις (πεδία υποδοχής και σύζευξης περισσότερων συστημάτων) δεν έχουν χώρο μόνο τα κοινωνικά συστήματα (υπουργεία, σχολικές αρχές και σχολεία), αλλά επίσης τα ψυχολογικά συστήματα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς).

5. Η σημασία των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση: Τα ψηφιακά Μέσα δεν είναι κατάλληλα *per se* για τη διδασκαλία, αλλά πρέπει να τα λαμβάνει κανείς υπόψη ως πλαίσια ευκαιριών και δυνατοτήτων που προωθούν τη διάδραση. Πρέπει δε να μετασχηματίζονται από τον εκπαιδευτικό, για τους σκοπούς δημιουργίας κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης. Σε αντίθεση με την κοινωνικο-τεχνολογική προσέγγιση των εποπτικών Μέσων, που υποδηλώνει τη δυνατότητα ρύθμισης και ελέγχου της διδασκαλίας, τα νέα Μέσα γίνονται αντιληπτά στο πλαίσιο του μοντέλου της «προσφοράς και της χρήσης» (Schelle, Rabenstein, Reh, 2010). Σύμφωνα με αυτό, τα ψηφιακά Μέσα δομούν πλαίσια ευκαιριών και δυνατοτήτων, ενώ τα μορφωτικά περιεχόμενα που προσφέρουν, προσλαμβάνονται, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και εφαρμόζονται πραξιακά σε διαφορετικό βαθμό από τους μαθητές, ανάλογα με την ποιότητα του περιεχομένου, τη διευθέτηση του περιβάλλοντος εργασίας στην τάξη, το γνωστικό υπόβαθρο, την μεθοδολογική και κοινωνική επάρκεια, το μιντιακό γραμματισμό και την ικανότητα των μαθητών αλλά και σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως το κλίμα μάθησης και εργασίας, την επάρκεια και την επαγγελματική στάση του εκπαιδευτικού, την ποιότητα των υποδομών της σχολικής μονάδας κ.α. (Kron & Σοφός, 2007).

Ως εκ τούτου, φαίνεται δύσκολο να καθορίζουμε στα Μέσα, εκ των προτέρων, μια αξία (*ad hoc*), δίνοντας έτσι προβάδισμα στην πρώτη διάσταση της τεχνολογικής δομής, π.χ. στην ύπαρξη της τηλεδιάσκεψης ή μιας διαδικτυακής πλατφόρμας και μόνο. Στα πιο νέα και συνθετικά Μέσα που βασίζονται στην τεχνολογική σύγκλιση, όπως π.χ. στον υπολογιστή, μόνο υπό όρους μπορεί να αποδοθεί μια υπεραξία σε σχέση με τη διδακτική δομή. Καθοριστικά είναι τα συγκεκριμένα λογισμικά που λειτουργούν σε έναν Η/Υ, και πιο συγκεκριμένα η ποιότητα του περιεχομένου τους, η διδακτική τους δομή, καθώς επίσης η ικανότητα της αλληλεπίδρασης και της διάδρασης διαλόγου των δρώντων υποκειμένων. Το ίδιο ισχύει και για το διαδίκτυο και τις υπηρεσίες που προσφέρει, και πολύ περισσότερο για τα μαθήματα που προσφέρονται ή θα προσφέρονται από το σπύτι.

6. Η σημασία της μάθησης και της διαφοροποίησης έναντι της τεχνολογίας: Η ανθρώπινη μάθηση αποτελεί παράλληλα ένα από τα πιο συναρπαστικά και από τα πιο περίπλοκα φαινόμενα. Συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, από τη στιγμή της γέννησης ως εκείνη του θανάτου, ενώ σε πολλές περιπτώσεις χαρακτηρίζεται ως μία βασική προϋπόθεση της ανθρώπινης ανάπτυξης. Είναι φανερό ότι από τις πρώτες στιγμές

της ζωής του ο άνθρωπος μαθαίνει με «άτυπους» τρόπους, ανταποκρινόμενος στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, ενώ καθώς αναπτύσσεται, οι μορφές μάθησης γίνονται πιο σύνθετες και εντατικές. Η μάθηση είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται με τη διατήρηση και εξέλιξη της ίδιας της ζωής. Θα μπορούσαμε να πούμε, κατ' αναλογία με το πρώτο αξίωμα της ανθρώπινης επικοινωνίας του Watzlawick ότι η απουσία της μάθησης είναι ανέφικτη ή ο άνθρωπος δεν μπορεί παρά να μαθαίνει. Το θέμα λοιπόν είναι ότι κάποιες πρακτικές διευκολύνουν ενώ άλλες δυσχεραίνουν τη μάθηση, είτε σε μετρικό δια ζώσης είτε σε ψηφιακό περιβάλλον. Οι πρακτικές που δυσχεραίνουν τη μάθηση, ακόμα και σε εξ αποστάσεως περιβάλλον μέσω της τεχνολογίας, σχετίζονται με διαδικασίες συσσώρευσης, αποταμίευσης πληροφοριών που είναι αποκομμένες από το παρτικτοβιοματικό πλαίσιο. Αντιθέτως, οι πρακτικές που διευκολύνουν τη μάθηση, δίνουν τη δυνατότητα οι μαθητές να καταφεύγουν στην προσωπική τους εμπειρία, σε αλληλεπίδραση με τα πράγματα, σε γνωστικές ενέργειες, π.χ. συγκρίσεις, συμπερασμούς, δηλαδή να εργάζονται με αυτά συνδυάζοντας νέα στοιχεία, σε περιβάλλοντα εργασίας και μάθησης, προκειμένου να αναδιαμορφώσουν και να αποδημήσουν υφιστάμενα γνωστικά σχήματα ή να δημιουργήσουν νέα.

Αυτό το βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης καθώς επίσης και η διεργασία, παραμένει είτε στο πλαίσιο της δια ζώσης είτε της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση ψηφιακών μέσων. Η ποιότητα της διδασκαλίας, δεν καθορίζεται λοιπόν από την τεχνολογία ή από συγκεκριμένες πλατφόρμες, αλλά από το περιβάλλον εργασίας που μπορεί να οργανώσει ο εκπαιδευτικός. Κομβικό σημείο αποτελεί το ερώτημα, αν ο εκπαιδευτικός τελικά, αναπαράγοντας συχνά παγιωμένες πρακτικές και ελλείπει παιδαγωγικών και ψηφιακών γνώσεων, συμβάλλει στον περιορισμό της μάθησης, στη βάση ενός συμβατικού μοντέλου εξ αποστάσεως «μετάδοσης» μαθήματος και αποθήκευσης των πληροφοριών από τους μαθητές ή αν είναι σε θέση, αξιοποιώντας ίσως και σε μικρότερο βαθμό τα ψηφιακά μέσα, να οργανώσει διαφοροποιημένα πλαίσια γνωστικής εμπλοκής, εργασίας στην πράξη, επικοινωνίας, συνεργασίας και διαλόγου, ακολουθώντας τη φυσική πορεία της μάθησης, στη βάση της παραδοχής, ότι κάθε φορά που κάνουμε κάτι, εργαζόμαστε με αντικείμενα σε κοινωνικό πλαίσιο, αλλάζει ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς.

7. Οι μαθητές ως αποδέκτες της μάθησης στο σπίτι και ο νέος ρόλος των γονέων: Το πρώτο διάστημα εφαρμογής της προσπάθειας «μαθαίνουμε στο σπίτι» αναδεικνύει την αμηχανία των αποδεκτών, σε πρώτη γραμμή τους μαθητές και κατ' επέκταση τους γονείς. Οι γονείς αναλαμβάνουν πλέον νέο ρόλο στη διαδικασία αυτή. Μέχρι σήμερα η εμπλοκή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον περιοριζόταν κυρίως α) στη γονεϊκή ευθύνη, δηλαδή στο να φροντίζουν να προσέρχονται οι μαθητές στο σχολείο, στο να υπογράφουν έγγραφα και στην παρακολούθηση της μελέτης των παιδιών του και β) στη συμμετοχή τους ως μέλους του συλλόγου γονέων. Εδώ και δύο εβδομάδες οι γονείς αναλαμβάνουν πλέον ρόλο βοηθού εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτόν τον ρόλο καλούνται να εκπληρώσουν πολυδιάστατες και διευρυμένες αρμοδιότητες, άγνωστες μέχρι τώρα, όπως: 1. να επιμεληθούν έτσι ώστε, σε περίπτωση που υπάρχει διαθέσιμος υπολογιστής, αυτός να λειτουργήσει με συμβατό τρόπο, σύμφωνα με τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας, 2. να προβούν ενδεχομένως σε αγορά περιφερειακών συσκευών, π.χ. κάμερα, μικρόφωνο, και να εγκαταστήσουν τα απαραίτητα λογισμικά ή να ρυθμίσουν τις διαδικτυακές υπηρεσίες κ.α., 3. να μάθουν βασικές λειτουργίες των συστημάτων ασύγχρονης πλατφόρμας και τηλεδιάσκεψης (και αυτό στο πλαίσιο της αυτοδιδασκαλίας, καθώς δεν υπάρχει καμία μέριμνα για την εκπαίδευση των γονέων), 4. να είναι σε συνεχή και άμεση

επικοινωνία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενημερώνονται για το πρόγραμμα διδασκαλίας και να προετοιμάζουν το πλαίσιο παρακολούθησης για τα παιδιά, 5. να ετοιμάζουν τα παιδιά να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα που εκπέμπεται στην ΕΡΤ2, ως συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό, 6. να συμμετέχουν κατά την διάρκεια της τηλεδιδασκαλίας (συχνά κατά κάποιο τρόπο ως παράλληλη στήριξη), 7. να συνδιοργανώνουν την εργασία των μαθητών, π.χ. να εκτοπώνουν φύλλα εργασίας, να στέλνουν email στους εκπαιδευτικούς με απαντήσεις, να ανεβάζουν αρχεία στις πλατφόρμες (eClass ή eMe), 8. να κατανοούν και να επεξηγούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, καθώς από το σπίτι οι μαθητές δεν μπορούν να θέσουν ερωτήσεις, και όποτε αυτό συμβαίνει, είναι πολύ χρονοβόρο και εξαιρετικά δύσκολο, 9. να διδάσκουν τα παιδιά, όταν οι εκπαιδευτικοί ανεβάσουν στην ασύγχρονη πλατφόρμα υλικά μελέτης και ασκήσεις, όποτε οι γονείς καλούνται να αναλάβουν αμιγώς το ρόλο του δασκάλου στο σπίτι, 10. να είναι ικανοί να προβαίνουν σε «διαχείριση τάξης», καθώς διαφαίνεται ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το μάθημα με τη μορφή αυτή, αφού δεν έχουν καθιερωθεί κανόνες εργασίας. Από την άλλη μεριά οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ένα νέο είδος εργασίας που απαιτεί συμπεριφορές, τις οποίες δεν είχαν συνηθίσει. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές καλούνται, να παρακολουθήσουν περίπου τέσσερις ώρες ημερησίως μάθημα στο σπίτι (συγχρονικό ή ασύγχρονο), όπου ο τρόπος οργάνωσης και η διεξαγωγή του διαφέρει κατά πολύ από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Αντιστοίχως οι μαθητές καλούνται να αυτοοργανωθούν στο πλαίσιο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, χωρίς να έχουν ανάλογη εμπειρία ή να έχει προηγηθεί κάποια φάση προετοιμασίας, τόσο των εκπαιδευτικών όσο των μαθητών και των γονέων. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες εμφανίζονται προφανώς σε μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, π.χ. απρόσεκτος, υπερκινητικός, παρορμητικός, δυσλεξία κ.α.

8. Ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές ως δομικά στοιχεία στην ψηφιακή μάθηση: Πέρα από τα ψηφιακά μέσα που αποτελούν, σήμερα, προϋπόθεση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τοποθετούνται και τα μορφωτικά αγαθά, τα οποία στο πλαίσιο της σύγκλισης της τεχνολογίας γίνονται και αυτά ψηφιακά. Η νέα αυτή μορφή διαμορφώνει διευρυμένες συνθήκες για τη διανομή τους, αλλά ταυτόχρονα φέρνει αντιθέσεις και συγκρούσεις, στο πλαίσιο του υφιστάμενου νομικού πλαισίου, ιδίως σε σχέση με τα πνευματικά δικαιώματα. Ενδεικτικά αναφέρεται το ζήτημα που έχει διαμορφωθεί μεταξύ υπουργείου παιδείας και εκδοτών, αναφορικά με την ψηφιακή διάθεση των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων. Οι νέες δυνατότητες που βασίζονται στην ιδιαίτερη αρχιτεκτονική των ψηφιακών «βιβλίων» σχετίζονται α) με τη μορφή που μπορούν να έχουν, β) τη δημιουργία και γ) με την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση:

A. Αναφορικά με τη μορφή τους βλέπουμε ότι αυτά μπορεί να είναι ψηφιοποιημένες εκδόσεις υπάρχοντων βιβλίων (Σοφός, 2019), όπως ψηφιακά βιβλία, αλληλεπιδραστικές εκδόσεις σχολικών βιβλίων που περιέχουν ενσωματωμένα βίντεο και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, ψηφιακά εκπαιδευτικά βοηθήματα, σχετικά βίντεο, μαθήματα από την κρατική τηλεόραση βιβλία στη βάση της επαυξημένης πραγματικότητας, πανεπιστημιακά συγγράμματα ως ανοικτοί πόροι.

B. Η ψηφιακή υποδομή των εκπαιδευτικών πηγών δίνει διευρυμένες δυνατότητες στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία τους αξιοποιώντας αντίστοιχα λογισμικά ή διαδικτυακές εφαρμογές (Σπύρου & Σοφός, 2019). Από την νέα αυτήν πραγματικότητα προκύπτουν προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό που σχετίζονται με την επιλογή του είδους

(ψηφιακό βιβλίο, διαδραστική παρουσίαση, καταγραφή οθόνης screencast, επεξηγηματικό βίντεο κ.α.), το σχεδιασμό ψηφιακών πόρων, τη γνώση εργαλείων για τη δημιουργία τους, συγκεκριμένα βήματα υλοποίησης, καθώς επίσης και με θέματα που έχουν να κάνουν με δικαιώματα χρήσης κειμένων και μιντιακών στοιχείων (φωτογραφίες, βίντεο) (Ζερβού & Σοφός, 2017).

Γ. Η σημασία των υλικών αυτών για το σχολείο και τη διδασκαλία είναι μεγάλη, ιδιαίτερα όταν ενσωματώνονται στην εκπαίδευση ως ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές (Σοφός & Κώστας 2009). Σύμφωνα με την προσέγγιση της UNESCO (2002) οι ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές (ΑΕΠ) περιλαμβάνουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τα εργαλεία και τις πηγές υλοποίησης. Η τεκμηρίωση αυτής της προσέγγισης στηρίζεται μεταξύ άλλων και σε παιδαγωγικές θεωρήσεις που σχετίζονται με την ανοικτότητα πρόσβασης, με την ανοικτότητα της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας καθώς επίσης και με διδακτικές προσεγγίσεις από το πεδίο του πραγματισμού, του κοινωνικού εποικοδομισμού κ.α. Στη βάση των προσεγγίσεων αυτών οι ΑΕΠ ως ανοικτοί ψηφιακοί πόροι παρέχουν μικρή αξία, όταν αξιοποιούνται από εκπαιδευτικούς ως «μοντέρνα εποπτικά μέσα» που προσφέρονται για την αποθήκευση πληροφοριών. Η πρόκληση για την προώθηση της ποιοτικής εκπαίδευσης συνδέεται με την αξιοποίηση τους στο πλαίσιο της ενεργούς μάθησης, δηλαδή σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να δημιουργήσουν classroom based ψηφιακές πηγές και να διευκολύνουν του μαθητές να εργάζονται και εκείνοι σε ανοικτά μαθησιακά περιβάλλοντα, δημιουργώντας ποικίλα μαθησιακά προϊόντα.

Οι ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές ως παιδαγωγική αρχή της μαθητοκεντρικής προσέγγισης σε ψηφιακά περιβάλλοντα καθιστά αναγκαίο, κάθε εκπαιδευτικός, πέρα από την γνώση της τεχνολογίας, να αποκτήσει νέες δεξιότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολείο, όπως κατανόησης της μορφής, σχεδιασμού, δημιουργίας και παιδαγωγικής αξιοποίησης.

9. Η σημασία των θεσμικών διευθετήσεων: Η ψηφιακή μάθηση δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσει με ουσιαστικό τρόπο, με το μοντέλο της προσθετικής ένταξης της τεχνολογίας σε ήδη υπάρχουσες δομές. Αντιθέτως αυτό μπορεί να έχει επιτυχία, και έχει νόημα να γίνει λαμβάνοντάς υπόψη τους ακόλουθους βασικούς παράγοντες: α) εξοπλισμός/υποδομή, β) οργανωτικές/νομικές ρυθμίσεις και γ) αυτοοργάνωση και η ανάπτυξη μιντιακής φιλοσοφίας στη σχολική μονάδα.

Α. Το επίπεδο εξοπλισμού και υποδομών είναι αυτονόητο και φαίνεται με ιδιαίτερα έντονο τρόπο στη σημερινή περίσταση που έχει διαμορφωθεί από την πανδημία. Δεν υπάρχουν βέβαια στατιστικά πόσοι/ες εκπαιδευτικοί διαθέτουν την κατάλληλη υποδομή, ενώ τα στατιστικά για τις υποδομές των σχολείων δεν αποτυπώνουν την πραγματική κατάσταση. Ιδιαίτερα για το πρώτο, ακόμα και αν υπάρχει ένας υπολογιστής σε ένα σπίτι εκπαιδευτικών, δε σημαίνει ότι αυτός είναι λειτουργικός για συγχρονικές τηλεδιασκέψεις. Τι συμβαίνει όμως όταν υπάρχει έστω και ένας υπολογιστής για τον γονέα που ως εκπαιδευτικός τον χρειάζεται για τη διδασκαλία του, ενώ παράλληλα χρειάζεται από έναν ή δύο, ανάλογα πόσα παιδιά έχει που πηγαίνουν στο σχολείο; Επιπλέον, και εδώ φαίνεται ότι η παραδοσιακή προσέγγιση του εργαστηρίου υπολογιστών διαμορφώνεται ως δυσλειτουργική επιλογή, βλέποντας την ανάπτυξη των ψηφιακών μέσων και των επίκαιρων προκλήσεων για οργάνωση της διδασκαλίας από απόσταση. Ίσως είναι πλέον ώριμη απόφαση, ο εξοπλισμός εκπαιδευτικών και μαθητών

Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις

με αντίστοιχους φορητούς υπολογιστές αξιοποιώντας τους ψηφιακούς πόρους που έχουν ήδη δημιουργηθεί από δημόσιους πόρους. Αυτό θα πρέπει προφανώς να συνδυάζεται με την εξασφάλιση δικτύων που θα είναι ικανά να διευκολύνουν το πλαίσιο συγχρονικών τηλεδιασκέψεων άλλων εργασιών.

Β. Οι οργανωτικές και νομικές ρυθμίσεις αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη διευκόλυνση της ψηφιακής μάθησης, καθώς δεν είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν πραγματικά νέες δυνατότητες σε παλιά πλαίσια. Στη Δανία για παράδειγμα οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν από το σπίτι μέχρι και το 15% όλων των μαθημάτων. Αυτό σημαίνει βέβαια ότι έχει αναπτυχθεί ή διασφαλιστεί για όλα τα μαθήματα αντίστοιχο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Σε άλλες περιοχές, π.χ. πολιτεία του Καναδά, για την σχολική από απόσταση εκπαίδευση ο γονεΐς πρέπει να έχουν λάβει πιστοποιητικό μετά από τρίμηνη παρακολούθηση. Γίνεται σαφές πως σε καμιά βαθμίδα της εκπαίδευσης δεν είναι εφικτή η πρόωθηση α) της ψηφιακής μάθησης και β) της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χωρίς να γίνουν αντίστοιχες ρυθμίσεις στη νομοθεσία. Στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση για παράδειγμα είναι δύσκολο να εφαρμοστεί το μοντέλο συναντάμε διεθνώς, εφόσον τα 13 εξαμηνιαία μαθήματα είναι υποχρεωτικά με τη διά ζώσης επικοινωνία. Η σημερινή πραγματικότητα δείχνει επίσης πιο συγκεκριμένα προβλήματα που προκύπτουν. Ενδεικτικά και μόνο: οι εκπαιδευτικοί είναι παράλληλα γονείς μαθητών μικρής ηλικίας. Καλούνται λοιπόν να διδάξουν στην πρωινή ζώνη τους δικούς τους μαθητές, ενώ την ίδια ώρα θα πρέπει να στηρίξουν ως γονείς τα δικά τους παιδιά κατά τη διδασκαλία από το σπίτι.

Γ. Οι σχολικές μονάδες καλούνται μέσα από εσωτερικές διεργασίες, να «αυτομορφωθούν» στο νέο τρόπο διδασκαλίας. Οι πρώτες εμπειρίες δείχνουν ότι σε κάθε σχολική μονάδα επικρατούν 2 ή τριών ταχυτήτων εκπαιδευτικοί, αναφορικά με τον ψηφιακό γραμματισμό που κατέχουν. Αυτό βέβαια ήταν γνωστό μέσα από εκατοντάδες έρευνες. Δεν αποτελεί όμως ουσιαστικό πρόβλημα στην οργάνωση του σχολείου, καθώς όπως είπαμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα προσανατολίζεται σταθερά στη μάθηση της τεχνολογίας (4η θέση). Η οργανωμένη παροχή «μάθησης στο σπίτι» προϋποθέτει λογικά την ανάπτυξη συγκεκριμένης συνεννόησης, αν όχι προσέγγισης και προσανατολισμού σε κοινή φιλοσοφία (Kron & Σοφός 2007) της σχολικής μονάδας για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

Επιπλέον οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να διαμορφώσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα για την μάθηση στο σπίτι, προσπαθώντας να τετραγωνίσουν τον κύκλο, όντας δηλαδή υπό πίεση να εφαρμόσουν το κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα με μειωμένη ώρα διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τους εκπαιδευτικούς της τάξης και των ειδικοτήτων. Βέβαια από τα πρώτα ωρολόγια προγράμματα των δημοτικών σχολείων φαίνεται ότι τα μαθήματα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός της τάξης, είναι λίγα, αν λάβει για υπόψη για παράδειγμα ότι στην Ε' τάξη σήμερα οι μαθητές διδάσκονται για 5 μισάωρα ενώ διδάσκοντας 22 ώρες δια ζώσης από τον εκπαιδευτικό.

Ενώ κατά τα άλλα η δυνατότητα αυτόνομης διαμόρφωσης των μαθημάτων school-based και class-based curriculum είναι καλή πρακτική που εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό διεθνώς και έχει νόημα να ενταχθεί και στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, οι πιεστικές συνθήκες εφαρμογής της την καθιστούν δύσκολη αν όχι δυσλειτουργική. Μην ξεχνάμε ότι στα άλλα κράτη έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί

σχετικά και έχει παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό που υποστηρίζει αυτή τη μορφή εκπαίδευσης.

10. Επιμόρφωση: Η επιμόρφωση αποτελεί τον τρίτο βασικό παράγοντα, καθώς αυτός αναφέρεται σε ποικίλα επίπεδα του ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευτικών. Ο θεσμικός/επίσημος μιντιακός γραμματισμός σχετίζεται με δομές επιμόρφωσης π.χ. Α ή Β επιπέδου σε ΤΠΕ, που αυτές νομιμοποιούν τη χρήση των ψηφιακών μέσων για τον εκπαιδευτικό. Θεωρούνται απαραίτητο στοιχείο για τη μεταβίβαση του νοήματος και των πρακτικών στους αποδέκτες εκπαιδευτικούς. Αυτές οι κοινωνικό-πολιτικές προϋποθέσεις εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πεδίο ενδιαφέροντος που προσδιορίζεται ως θεσμικός μιντιακός γραμματισμός. Πέρα από αυτές τις δομές δεν υπάρχουν άλλες οργανωμένες τις τελευταίες δεκαετίες. Ο δημόσιος μιντιακός γραμματισμός σχετίζεται με αντιλήψεις και πρακτικές για τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα, όπως αυτός διαμορφώνεται, μέσα από τη γενικότερη αρθρογραφία, τα ΜΜΕ, την τέχνη και άλλους τομείς της κοινωνίας. Ο δημόσιος μιντιακός γραμματισμός διαμορφώνεται μέσα στο κοινωνικό σύνολο, σε συνδυασμό και με αλληλοεπιδράσεις των επιμέρους κοινωνικών συστημάτων και προφανώς διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία. Είναι υπερκείμενος των ατομικών προσεγγίσεων και χαρακτηρίζει το πνεύμα που επικρατεί σε συγκεκριμένες κοινωνίες, σε κοινωνικές και επαγγελματικές ομάδες. Ο γραμματισμός σχολικής μονάδας διαμορφώνει συνήθως ή όχι τη μιντιακή κουλτούρα για την ψηφιακή μάθηση ως σύνολο ατομικών αντιλήψεων, αναπαραστάσεων και πρακτικών που χαρακτηρίζουν μια ομάδα εκπαιδευτικών και αποτυπώνονται σε έναν φορέα. Ο ατομικός γραμματισμός εκπαιδευτικού σχετίζεται τουλάχιστον με τρεις διαστάσεις: α) το λειτουργικό, β) τον παιδαγωγικό και γ) το διδακτικό γραμματισμό (Κρον & Σοφός, 2007: 110-120). Εδώ ο εκπαιδευτικός καλείται να μην λειτουργήσει ως μεταπράτης, αλλά να νοηματοδοτήσει τις «δοσμένες θεσμικές πρακτικές» αναγνωρίζοντας τη σχέση μεταξύ των ψηφιακών μέσων, του εαυτού του και της εργασίας του ως εκπαιδευτικού και σχεδιαστική παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Ενώ και οι τέσσερις προσεγγίσεις του γραμματισμού στα ψηφιακά Μέσα είναι σημαντικές, στις σημερινές συνθήκες το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην πρώτη. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων αναδεικνύει δύο βασικά προβλήματα. Το πρώτο σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί «σπρώχνονται στα βαθιά νερά», καθώς καλούνται σήμερα να δράσουν ως «αυτοδίδακτοι» επαγγελματίες του χώρου, γεγονός που οδηγεί στην ενίσχυση παγιωμένων πρακτικών ή στη διαισθητική οργάνωση. Το δεύτερο καθιστά ευδιάκριτο το γεγονός ότι οι επιμορφώσεις είναι συχνά αποπλαισιωμένες από το φυσικό τους περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει στην καλύτερη περίπτωση θεωρητικές γνώσεις και στην καλύτερη περίπτωση, γνώσεις χειρισμού καλούνται τώρα να προβούν στην εφαρμογή συνδέοντας α) θεωρία, β) δεξιότητες και γ) εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες.

Από την παρουσίαση των πιο πάνω προσεγγίσεων, γίνεται κατανοητό, ότι είναι ουσιαστικά ανέφικτη η ποιοτική μάθηση μέσω εξ αποστάσεως διδασκαλίας, λόγω του «εοπευμένου και ξαφνικού» τρόπου που αυτή έχει εφαρμοστεί. Σε όλες τις οδηγίες και παραινέσεις του υπουργείου διακρίνεται μια καλοπροαίρετη διάθεση, να μείνουν οι μαθητές συνδεδεμένοι με το σχολείο. Παράλληλα οι λύσεις και οι διαδικασίες που προτείνονται είναι κυρίως διαχειριστικές σε επίπεδο λειτουργίας πλατφορμών και συστημάτων τηλεδιάσκεψης, χωρίς αναφορές σε ζητήματα διαμόρφωσης ουσιαστικού περιβάλλοντος εργασίας και δραστηριοποίησης σε ψηφιακούς χώρους μάθησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ενώ η διάθεση του υπουργείου είναι καλοπροαίρετη, τελικά να

ενισχύεται η πλέον δασκαλοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, καθώς τελικά εφαρμόζεται το κλασικό μοντέλο, όπου ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει σε ομάδα μαθητών, συχνά έως και 22 ατόμων και ο μαθητής ακούει, χωρίς ουσιαστική επικοινωνία και διάδραση.

Συμπεράσματα

Από την σκιαγράφηση των πιο πάνω ζητημάτων γίνονται σαφή τα προβλήματα και οι ευκαιριακές λύσεις που δημιουργήθηκαν από την πανδημία του Κοροναϊού.

Αν δούμε το θέμα από μία άλλη διάσταση η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως συγκεκριμένη προσέγγιση και η ψηφιακή μάθηση ως διευρυμένη προσέγγιση, δεν αποτελούν αναγκαιότητα μόνο λόγω του Κοροναϊού, αλλά ευκαιρία που συνεισφέρει στην ουσιαστική μάθηση όταν υποστηριχθεί σωστά στο πλαίσιο ανάλυσης που προηγήθηκε, αμβλύνοντας μόνιμα και όχι μόνο περιστασιακά προβλήματα, π.χ. ορεινότητα, νησιωτικότητα, μαθησιακή στήριξη κ.α.

Κατ' αναλογία λοιπόν, η απόφαση από το υπουργείο να αξιοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σχολείο θα κριθεί εκ του αποτελέσματος. Αν δηλαδή στο επίκεντρο τοποθετηθεί μόνο η τεχνολογική διάσταση ως «από μηχανής θεός», μια προσέγγιση που αναπαράγει υφιστάμενες δομές και παγιωμένες μορφές διδασκαλίας ή η ψηφιακή μάθηση που αγκαλιάζει το ευρύτερο σχολικό και θεσμικό περιβάλλον, στη βάση της παραδοχής ότι η Ψηφιακότητα (digitalization) δεν αλλάζει ούτε κάνει αποτελεσματικό ένα μεμονωμένο κοινωνικό υποσύστημα όπως την εκπαίδευση, αλλά είναι μέρος μια γενικότερης κοινωνικής σύγκλισης και αλλαγής παραδείγματος στην εκπαίδευση.

Κλείνοντας επανέρχομαι στην αρχή, διατυπώνοντας εδώ την ακόλουθη θέση: όπως η οικονομική κρίση έφερε νέα δεδομένα και καθιέρωσε πλέον νέες πρακτικές, π.χ. το πλαστικό χρήμα και το web-banking, με ανάλογο τρόπο η πανδημία του κοροναϊού, με την πάροδο της, θα έχει καταφέρει τουλάχιστον μια αποσταθεροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος υπέρ της ψηφιακής μάθησης γενικότερα. Οι προσπάθειες που γίνονται σήμερα, λόγω επιβεβλημένης ανάγκης και όχι λόγω συνειδητής εκπαιδευτικής πολιτικής, για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας μέσω διαδικτύου (συγχρονικής ή ασύγχρονης), ίσως να δρομολογούν μια νέα περίοδο που καθιστά ολοφάνερη την ανάγκη να «μετασχηματιστούν ψηφιακά» ποικίλα επαγγελματικά πεδία. Εξάλλου συμβαίνει συχνά, οι εξελίξεις και οι μικρές ή μεγάλες αλλαγές να δρομολογούνται, όταν υπάρχει πραγματικός λόγος και αυτές να επιλύουν απρόβλεπτες καταστάσεις. Το ζητούμενο όμως δεν είναι ο εργαλειώδης ή ξύλινος τεχνολογικός μετασχηματισμός, αλλά η τεκμηριωμένη ένταξη της τεχνολογίας από τη σκοπιά κάθε επιστημονικού πεδίου (Σοφός, 2014). Κρατάμε ως θετική την όλη προσπάθεια, γιατί δίνει την δυνατότητα να τεθούν και να ερευνηθούν ζητήματα, να προβληματιστούν οι χαράσσοντες εκπαιδευτική πολιτική για θέματα που ενώ υπήρχαν δεν έδιναν την πρέπουσα σημασία και να αποτελέσει αφετηρία για διαφοροποιήσεις στην εκπαίδευση μελλοντικά αν όχι τώρα.

Αναφορές

- Baacke, D. (1977): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Βρατσάλης, Κ. (2005). Η διδακτική στην Ψυχανάλυση και στα Παιδαγωγικά: Ανάλογες διαδρομές; Στο Βρατσάλης Κ. (Επιμ.). *Κείμενα για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (239-252). Αθήνα: Ατραπός.

- Ζερβού, Κ., & Σοφός, Α. (2017). *Εξοικείωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών με τις έννοιες της Ανοικτής Εκπαίδευσης και τη χρήση Ανοικτών λογισμικών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(4Α), σελ 56-69.
- Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική συγκρότηση της Διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών*. Νήσος, Αθήνα.
- Kron, F. W./Σοφός, Α. (2007): *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kron, F. W./Sofos, A. (2003): *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München, Basel: Rheinhardt Verlag.
- Schelle, C., Rabenstein, K., Reh, S. (2010): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Σπύρου, Σ. & Σοφός, Α. (2019). Διαδικασία Επαύξησης Σχολικών Βιβλίων. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χρ. Κωσταρής (Επιμ.), *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Τομ. Ε', σσ129-142. Αθήνα.
- Σοφός, Α. (2014). 13 θέσεις γύρω από την Παιδαγωγική των Μέσων ως Εισαγωγή στη θεματική και τα άρθρα του τόμου. Σοφός, Α, Βρατσάλης Κ. (Επιμ.). *Παιδαγωγική Αξιοποίηση Νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σελ. 11-35). Αθήνα: ΙΩΝ <https://tinyurl.com/vkdrdh5>
- Σοφός, Α. (2017). Η χωροχρονική αποπλαισίωση της διδασκαλίας - Τύποι και παιδαγωγικές θέσεις της Ψηφιακής μάθησης. Στο Α. Σοφός κ.α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών. Παιδαγωγική Αξιοποίηση ψηφιακών Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (σελ. 15-33). Αθήνα: Γρηγόρης. <https://tinyurl.com/vwdm3oy>
- Σοφός, Α. (2018). Νέα Μέσα, κλασικά παιδαγωγικά ζητήματα: η θεώρηση της μάθησης από την προοπτική των μαθησιακών σχηματισμών και της νευροβιολογίας. Στο Α. Σοφός κ.α. (Επιμ.), *Νέα Μέσα Νέα Μάθηση*; (σελ. 15-39). Γρηγόρης: Αθήνα.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α. (2009). Ανοικτές Εκπαιδευτικές Πηγές - Το Παράδειγμα του eXe, Στο: Δαπόντες, Ν., Τζιμόπουλος, Ν. (Επιμ.): *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, (σελ. 1-10), Σύρος: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Σοφός, Α. (2019). Παιδαγωγικός προβληματισμός, ιδέες και προτάσεις για το ψηφιακό σχολικό βιβλίο του μέλλοντος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τομ. 19, 145-166.
- UNESCO (2002) *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*, UNESCO, Paris, 1-3 July 2002: final report. Retrieved online from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>